

Oelkers, Jürgen

## **Pädagogische Anmerkungen zu Habermas' Theorie kommunikativen Handelns**

*Zeitschrift für Pädagogik 29 (1983) 2, S. 271-280*



Quellenangabe/ Reference:

Oelkers, Jürgen: Pädagogische Anmerkungen zu Habermas' Theorie kommunikativen Handelns - In: Zeitschrift für Pädagogik 29 (1983) 2, S. 271-280 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-142559 - DOI: 10.25656/01:14255

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-142559>

<https://doi.org/10.25656/01:14255>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# **BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 29 – Heft 2 – April 1983

## I. Essay

KLAUS MOLLENHAUER

Streifzug durch fremdes Terrain: Interpretation eines Bildes aus dem Quattrocento in bildungstheoretischer Absicht 173

## II. Thema:

Zur Rezeption der kritischen Theorie in der Erziehungswissenschaft

HELMUT PEUKERT

Kritische Theorie und Pädagogik 195

JÖRG RUHLOFF

Ist Pädagogik heute ohne „kritische Theorie“ möglich? 219

ROLF HUSCHKE-RHEIN

Die halbierte Humanität. Über die Schwierigkeiten zwischen Rationalität und qualitativer Subjektivität in der pädagogischen Rezeption Kritischer Theorie 235

GÜNTER ROHRMOSER

Darf man Erziehungstheorie auf Gesellschaftstheorie reduzieren? 255

JÜRGEN OELKERS

Pädagogische Anmerkungen zu Habermas' Theorie kommunikativen Handelns 271

## III. Diskussion

WOLFGANG KLAFKI

Verändert Schulforschung die Schulwirklichkeit? 281

MICHAEL FREYER

Zur pädagogisch-anthropologischen Diskussion völkerkundlicher Forschungen 297

## IV. Besprechungen

HANS SCHEUERL

ANDREAS FLITNER: Konrad, sprach die Frau Mama... 309

THOMAS LEHMANN

MICHAEL WINKLER: Stichworte zur Antipädagogik 313

WOLFGANG KLAFKI

GUSTAV HECKMANN: Das sokratische Gespräch 316

HEINZ STÜBIG

HEINER SCHMIDT: Vergleichende Erziehungswissenschaft 1945–1980 322

HEINZ-ULRICH THIEL:

KARL-HEINZ ARNOLD: Der Situationsbegriff in den Sozialwissenschaften 325

GÜNTHER BITTNER

REGINA CLOS: Delinquenz – Ein Zeichen von Hoffnung? 329

Pädagogische Neuerscheinungen 331

# Zu den Beiträgen in diesem Heft

HELMUT PEUKERT: *Kritische Theorie und Pädagogik*

Die Kritische Theorie hat die Katastrophen unseres Jahrhunderts nicht nur als gesellschaftliche Ereignisse, sondern immer zugleich als Katastrophen in der Psyche des Menschen begriffen. Ihre Suche nach einer verändernden Praxis zielt deshalb sowohl auf gesellschaftliche Zusammenhänge wie auf psychische Strukturen. Aus dieser Perspektive charakterisiert der Beitrag die drei Hauptphasen der Kritischen Theorie – den gemeinsamen Ansatz im „Institut für Sozialforschung“ in den dreißiger Jahren, die „Kritik der instrumentellen Vernunft“ seit Beginn des Zweiten Weltkrieges und die Phase der „Rekonstruktion“ durch HABERMAS in ihren jeweiligen Auswirkungen auf die Pädagogik, versucht jedoch auch zu kennzeichnen, welche Fragen bei dieser Rezeption nicht genügend berücksichtigt wurden.

JÖRG RUHLOFF: *Ist Pädagogik heute ohne „Kritische Theorie“ möglich?*

Die „Kritische Theorie“ hat in den vergangenen 15 Jahren faktisch einen erheblichen Einfluß auf das Verständnis von Pädagogik in der Bundesrepublik ausgeübt. Möglichkeit und Legitimität einer „Kritischen“ Pädagogik sind gleichwohl umstritten geblieben. Vor dem Hintergrund der negativen Rezeptionsgeschichte wird systematisch die These begründet, daß es für eine konstitutionell bedeutsame Neufassung von Pädagogik angesichts der „Kritischen Theorie“ an rechtfertigenden Gründen mangelt, ohne daß dogmatisch-positionelle Vorbehalte geltend gemacht werden müßten.

ROLF HUSCHKE-RHEIN: *Die halbierte Humanität. Über die Schwierigkeiten zwischen Rationalität und qualitativer Subjektivität in der pädagogischen Rezeption Kritischer Theorie*

Der Verfasser fragt, wie die Kategorie des subjektiven Sinnverstehens konkreter Lebenswelt in den Konzepten kritischer Erziehungswissenschaft berücksichtigt worden ist. Dabei erörtert er zugleich das Verhältnis von geisteswissenschaftlicher und kritischer Pädagogik. Unter der Frage nach dem Verhältnis von Subjektivität und Rationalität werden zunächst ein Praxisfeld (die kritische Friedenspädagogik), sodann die Position von HABERMAS in dessen Kontroverse mit MARCUSE, schließlich die Positionen von MOLLENHAUER und SCHALLER als den beiden wohl meistzitierten Repräsentanten kritischer Pädagogik untersucht. Dabei finden sich Ansätze zur Überwindung abstrakter Rationalität eher bei MARCUSE als bei HABERMAS und stellenweise sogar beim frühen SCHALLER (und weniger bei MOLLENHAUER).

GÜNTER ROHRMOSER: *Darf man Erziehungstheorie auf Gesellschaftstheorie reduzieren?*

Am Ende des kultur-, bildungs- und schulpolitischen Prozesses der letzten anderthalb Jahrzehnte steht die Frage nach den Gründen für das Scheitern der Reformpädagogik. Die emanzipatorische Wende der Erziehungswissenschaft ist ohne ihre Verschränkung mit der kritischen Theorie der Frankfurter Schule nicht zu bestimmen. In der Übernahme des kultur-, zivilisations- und gesellschaftskritischen Potentials der Kritischen Theorie partizi-

piert die kritische Erziehungswissenschaft unerkannt an den theoretischen Verlegenheiten einer Gesellschaftstheorie, in der das Problem der Vermittlung von Negativität und Positivität, von Negation und Affirmation ungelöst bleibt. Die notwendig werdende Unterscheidung zwischen wahrer und falscher Aufklärung, wahrer und falscher Emanzipation ist ohne eine Erinnerung an die in der Tradition der Philosophie von PLATON bis HEGEL gestellte Frage nach der Vernunft nicht zu treffen.

WOLFGANG KLAFFKI: *Verändert Schulforschung die Schulwirklichkeit?*

Der starke internationale Aufschwung der Schulforschung in den letzten 10 bis 15 Jahren war oft mit der Erwartung verknüpft, sie könne Ergebnisse hervorbringen, die direkt und kurzfristig zur Verbesserung der pädagogischen Qualität des Unterrichts, der Lehrerkoperation, der Elternmitbeteiligung usw. führen. Diese Erwartungen sind nur sehr begrenzt erfüllt worden. Vielfach zeigt sich nun Enttäuschung und mangelnde Bereitschaft, weiterhin Schulforschung zu ermöglichen und zu fördern. – Der Beitrag skizziert ein einfaches Raster zur Beschreibung, Analyse und Bewertung des methodischen Ansatzes von Schulforschungsprojekten und der Qualität von Schulreformstrategien und entwickelt auf diesem Hintergrund einige Thesen und Hypothesen zu der Frage, unter welchen Bedingungen Schulforschung und Schulreformstrategien zur realen Veränderung der Schule im Sinne demokratischer und humaner pädagogischer Zielsetzungen beitragen können.

FREYER MICHAEL: *Zur pädagogisch-anthropologischen Diskussion völkerkundlicher Forschungen*

Der Beitrag analysiert die Wissenschaftsgeschichte des ethnologisch-pädagogischen Diskurses und zeigt Positionen und methodische Ansätze auf, die gegenwärtig – wie Arbeiten von BOURDIEU (1976) und LIEDLOFF (1980) zeigen – zu einem weitgehenden Stagnieren dieser Rekonstruktion der Erziehung in frühen Kulturen geführt haben. Es wird versucht zu umreißen, wie die Hindernisse des wissenschaftlichen Fortschritts methodisch und inhaltlich durch neue Zielsetzungen überwunden werden können; denn zweifellos liefern völkerkundliche Beobachtungen ein umfangreiches Material für Rekonstruktionsversuche des grundlegenden Faktorengefüges der Erziehung. Es ist zu erwarten, daß dadurch das Verständnis der Erziehungsprozesse auch in bezug auf die Bedeutung der Erziehung für die kulturelle Differenzierung erweitert werden kann (z. B. im Bereich der Frage nach den Bedingungen der Wissensakkumulation und nach dem Faktorengefüge der Sozialisation).

# Contents and Abstracts

## Essay

- KLAUS MOLLENHAUER: A Venture into Unfamiliar Territory: An Interpretation of a Quattrocento Painting in View of Educational Theory . . . . . 173

## Topic: On the Reception of Critical Theory in Pedagogics

- HELMUT PEUKERT: *Critical Theory and Pedagogics* . . . . . 195

Critical Theory has always considered the catastrophes of this century not only as events in the history of society but at the same time as catastrophes of the human psyche. Its search for practices to change things therefore aims both at interrelations in society and at psychological structures. The article characterizes the three main phases of critical theory from this perspective: the mutual approach in the "Institute for Social Research" in the nineteen thirties, the "eclipse of reason" ever since the beginning of World War II, and the phase of "reconstruction" due to HABERMAS. In discussing the respective effects of these phases on pedagogics, the article also tries to indicate which questions were not fully taken into account in this reception.

- JÖRG RUHLOFF: *Is Pedagogics Possible Today Without "Critical Theory"?* . . . . . 219

In actuality, "Critical Theory" has had considerable influence on the comprehension of pedagogics in the Federal Republic of Germany in the past fifteen years. The possibility and the legitimacy of "critical" pedagogics have nevertheless remained open to question. The author argues that justifiable reasons for a constitutionally significant restructuring of pedagogics in the face of "critical theory" are wanting without it being necessary to advance dogmatic and/or positional reservations. The author systematically substantiates this thesis against the background of "critical theory's" history of negative reception.

- ROLF HUSCHKE-RHEIN: *Divided Humanity. On the Difficulties Between Rationality and Qualitative Subjectivity in the Pedagogic Reception of Critical Theory.* . . . . . 235

The author questions how the subjective understanding of the concrete world around us, an important category in practical pedagogics, is taken into account in the concepts of critical pedagogics. At the same time, the relationship between humanistic and critical pedagogics acquires new dimensions. First a field of action (critical pedagogics of peace), then the position of HABERMAS in his controversy with MARCUSE, and lastly the positions of MOLLENHAUER and SCHALLER as probably the two most cited representatives of critical pedagogics are examined according to the question of the relationship between critical-qualitative subjectivity and critical rationality. Attempts to overcome abstract rationality can be found in MARCUSE rather than HABERMAS and in part even in the early SCHALLER (and to a lesser degree in MOLLENHAUER).

GÜNTER ROHRMOSER: *Is it Permissible to Reduce Educational Theory to Social Theory?* . . . . . 255

We must look for the reasons why “reform pedagogics” failed – after the cultural, educational, and political process in schools during the last fifteen years. The emancipative change of educational science cannot be determined without its foundation in the Critical Theory of the Frankfurt School. Critical educational science has adopted the cultural, civilizational, and sociocritical potential of the Critical Theory. Without realizing it, it has thus taken part in the theoretical embarrassments of a social theory in which the problem of mediating between negativity and positivity, between negation and affirmation remains unresolved. The differentiation between true and false enlightenment, true and false emancipation that then becomes necessary cannot be made without remembering the inquiry into the nature of reason raised in the tradition of philosophy from PLATO to HEGEL.

JÜRGEN OELKERS: Pedagogic Comments on HABERMAS’s Theory of Communicative Action . . . . . 271

**Discussion**

WOLFGANG KLAFFKI: *Does Research on Schools Change the Reality at School?* . . . . 281

The strong international rise in research on schools in the last ten to fifteen years was often linked to the expectation that such research could get results that would lead directly and in the short term to the improvement of the pedagogic quality of lessons, the cooperation of teachers, parental involvement etc. These expectations have only been realized to a very limited extent. Disappointment and a lack of readiness to make possible and promote further research crop up frequently now. – This article depicts a simple system with which to describe, analyze, and evaluate the methodical approach of school research projects and the quality of strategies for school reform. It uses this background to develop several theses and hypotheses to determine under which conditions research on schools and strategies for school reform can contribute to the actual change of schools according to democratic and humane pedagogic goals.

MICHAEL FREYER: *On the pedagogical-anthropological discussion of ethnological researches* . . . . . 297

This article investigates the history of science in relation to the ethnological-pedagogical discourse and describes scientific aims and methodical positions, by which – as shown e. g. in the new discourses by BOURDIEU (1976) and LIEDLOFF (1980) – the integration of ethnological researches into the reconstruction of prehistorical education and cultural evolution has recently been retarded. The study sketches possibilities to remove the impediments of the scientific improvements methodically and with regard to the aims. There is no doubt that the ethnological observations supply a considerable amount of material regarding the reconstruction of the fundamental factor-system of education; thus our knowledge of education as well as of the correlation between education and cultural evolution could surely be enlarged (e. g. concerning the basic factors of knowledge-accumulation and the factor-system of socialization).

<b>Book Reviews</b> . . . . .	<b>309</b>
<b>New Books</b> . . . . .	<b>331</b>

**Vorschau Heft 3/83:**

**Im Heft 3 werden Beiträge zum Thema Theoriekonjunkturen in der Erziehungswissenschaft und zum Thema Frühkindliche Erziehung erscheinen.**



## Pädagogische Anmerkungen zu HABERMAS' Theorie kommunikativen Handelns\*

HABERMAS' *magnum opus* befaßt sich mit dem, was man die zerbrechliche Rationalität der Moderne nennen könnte. Seine Hauptthese geht dahin, die Moderne als *unvollendetes Projekt* zu begreifen. Unvollendet ist die Moderne, weil sie nur eines ihrer beiden Rationalitätspotentiale hat ausreifen lassen. Die Zweckrationalität beherrscht die modernen Gesellschaftsformen, während die kommunikative Rationalität zurücksteht, ja durch die zweckrationalen Systeme bedroht ist und in ihrer Potentialität erst richtig begriffen werden muß, um das Projekt der Moderne zu Ende führen zu können. Erst ein „umfassender Rationalitätsbegriff“ (I/345), der nicht auf Zweckrationalität verkürzt ist, wäre in der Lage, die Moderne angemessen zu begreifen. Diesem Ziel dient die „komplizierte Untersuchung über Grundzüge der Theorie des kommunikativen Handelns“ (II/562), die HABERMAS vorlegt.

Diese Untersuchung hat zwei wesentliche Prämissen, sie negiert die Tradition der europäischen Bewußtseinsphilosophie und weist zugleich die Ansprüche der funktionalistischen Vernunft zurück. Die Theorie *kommunikativen* Handelns soll die Leerstelle ausfüllen, die der Zerfall der europäischen Ich-Philosophie geschaffen hat, und sie soll jene zweite Rationalität erfassen, mit der der Funktionalismus in die Schranken verwiesen werden kann. Kommunikatives Handeln ist Handeln unter der Zielsetzung der *Verständigung*, also kein strategisches Handeln, dessen Motive egoistischer Natur sind, sondern intersubjektives Handeln, das sich auf die Konstitution normativer Gemeinsamkeit richtet. Da diese Gemeinsamkeit auf Verständigung basiert, ist sie herrschaftsfrei. Die Normen des Zusammenlebens werden nicht verfügt, sondern ausgehandelt. Die intersubjektive Verständigung ist *lebensweltlicher* Natur, weil Lebenswelt als Medium kommunikativen Handelns verstanden wird.

Dieses Theorieangebot ist für pädagogische Problemlagen aus zwei Gründen attraktiv: Es erlaubt die Zurückweisung technologischer Handlungskonzepte und legt damit die Korrektur schlechter Traditionen nahe. Die moderne Pädagogik ist abhängig von den Vorgaben der neuzeitlichen Philosophie, die als ‚Bewußtseinsphilosophie‘ nur unzureichend gekennzeichnet ist. Die Pädagogik der Moderne setzt bei ROUSSEAU und nicht bei DESCARTES ein. Ihr Grundgedanke ist die Abhängigkeit der individuellen Identität von ihrer pädagogischen Konstitution. Das bürgerliche Subjekt wird *bewußt erzogen*, d. h. seine spätere Identität ist von der vorgängigen pädagogischen Einflußnahme abhängig gemacht. Von Anfang an ist dieser Gedanke mit einer Instrumentalisierung der Erziehungskonzeption einhergegangen, die vor allem in der Übernahme mechanistischen

---

\* JÜRGEN HABERMAS. Theorie des kommunikativen Handelns. Bd. 1: Handlungsrationaltät und gesellschaftliche Rationalisierung; Bd. 2: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft. Frankfurt 1981, zitiert als I und II.

Denkens<sup>1</sup> begründet ist. Erziehung aber ist kein Instrument und kein Produktionsvorgang, mit dem etwas hergestellt werden könnte. Ihre wesentliche Unterscheidung ist nicht die zwischen Zweck und Mittel, sondern die zwischen Handlung und Prozeß. Diese Unterscheidung (OELKERS 1983) konstituiert ihr Hauptproblem: Wie können Prozeßziele durch pädagogische Handlungen erreicht werden, wenn die Wirkungen der Handlungen nicht technologisch kontrollierbar sind?

Kann nun HABERMAS' Theorie des kommunikativen Handelns diese Frage beantworten? Entscheidend ist dabei, ob diese Theorie zur Bearbeitung des Zentralproblems der pädagogischen Tradition überhaupt geeignet ist. Hierzu werde ich einige Überlegungen skizzieren, die verglichen mit Volumen und Qualität der Theorie kommunikativen Handelns natürlich nur den Charakter von Anmerkungen haben können. Zunächst ist auf den philosophischen Ansatz dieser Theorie zu verweisen: HABERMAS setzt bei der frühen Kritischen Theorie an, also bei der Verbindung von empirischer Sozialforschung und gesellschaftskritischer Reflexion (II/554ff., 563ff.), die den geschichtsphilosophischen Grundzug und die substantialistischen Wahrheitsansprüche der Dialektik der Aufklärung vermeidet. HABERMAS' Philosophie hat gelernt, sich auf die Bedingungen der Moderne einzulassen, ohne sich ihnen anzupassen. Sie verfährt wissenschaftsorientiert und nicht länger fundamentalistisch (I/112; II/587ff.). Ihre Aufgabe ist es, den ‚grundbegrifflichen Rahmen‘ für eine Theorie der Moderne zu entwickeln (II/554), die deren Vernunftmomente, aber auch Pathologien deutlich macht (II/550ff.). HABERMAS denkt diesen grundbegrifflichen Rahmen sowohl dichotomisch als auch triadisch: Er unterscheidet dualistisch zwischen Lebenswelt und System sowie zwischen kommunikativem und zweckrationalem Handeln, triadisch zwischen drei Wertsphären der Moderne (Wissenschaft, Moral und Kunst) sowie zwischen drei Weltbezügen des Handelns (objektive, soziale und subjektive Welten). Aus diesen Bauelementen besteht der Rahmen, der evolutionstheoretisch und handlungstheoretisch begründet wird. Die hauptsächliche Annahme der Evolutionstheorie besteht darin, daß die Moderne drei zentrale, aber differenzierte und autonom gewordene Wertbereiche hervorbringt, eben Wissenschaft, Moral und Kunst. Alle drei Bereiche verkörpern Vernunftmomente, freilich nicht zusammenhängende, sondern isolierte. Die Rationalität der Moderne ist in divergente Bereiche zerfallen. Dennoch lautet der Schlüsselsatz: „Grundsätzlich kann eine in ihre Momente zerfallende substantielle Vernunft ihre Einheit in Gestalt prozeduraler Rationalität sehr wohl wahren“ (II/451). Verständlich ist dieser Satz nur unter der materialistischen Voraussetzung, daß die Gesellschaft selbst ihre Vernunftmomente produziert. Diese Vernunftmomente müssen als Einheit gedacht werden, wenn nicht folgenschwere Verkürzungen und Abblendungen in Kauf genommen werden sollen. Aber die Rationalität der Moderne ist zerbrechlich, weil die Einheit der Vernunft selbst „fragil“ geworden ist (HABERMAS 1971, S. 36).

Handlungstheoretisch wird zwischen kommunikativem und zweckrationalem (strategisch-instrumentellem) Handeln unterschieden, wobei das Hauptproblem in der Koordinierung

1 Erziehung wird im 18. Jahrhundert mit einer instrumentellen Implikation konzipiert, was vor allem mit der mechanistischen Vereinseitigung des Kausaldenkens zusammenhängt. Erziehung sollte der Herstellung des „*homme nouveau*“ (RAVIER 1941) dienen, was ÉHRARD (1963, t. II/753ff.) als neuen Mythos bezeichnet hat. Nur als mechanistisches Konzept kann ‚Erziehung‘ quasi-mythisch verstanden werden, denn nur damit sind die weitreichenden Erwartungen an die Allmacht der Erziehung wirklich plausibel.

der Handlungen gesehen wird. Wie kommt Ego dazu, das zu tun, was Alter will? Die Antwort lautet: Entscheidend ist, woran sich Ego und Alter orientieren, wenn sie handeln. Sie können sich am eigenen Erfolg oder an der Verständigung mit Anderen orientieren. Im ersten Fall wird die gegenseitige Kalkulation zum Mechanismus der Handlungsorientierung, im zweiten Fall der Konsens (II/347). In diesem Sinne wird durchweg zwischen erfolgsorientiertem und verständigungsorientiertem Handeln unterschieden. Zwischen beiden Handlungsarten entsteht dann eine Konkurrenz, wenn sie einseitig mit bestimmten Prinzipien der gesellschaftlichen Integration (II/459) verknüpft werden, also wenn erfolgsorientiertes oder zweckrationales Handeln die materielle Reproduktion und systemische Integration und verständnisorientiertes oder kommunikatives Handeln die symbolische Reproduktion und soziale Integration prägt. Wer unter diesen Voraussetzungen Erfolg anstrebt, muß ökonomisch kalkulieren und strategisch handeln (II/395ff. am Beispiel des Geldmechanismus); er handelt *für sich*, d.h. zur Durchsetzung seiner, egoistischen, Interessen. Wer dagegen Verständigung sucht, muß sich mit anderen Kommunikationsteilnehmern auseinandersetzen und Konsens suchen, d.h. er handelt *mit anderen* zum Zwecke der Normenfindung und des Interessenausgleichs (II/418f.). Die Bedingungen kommunikativen Handelns werden von der Eigentümlichkeit her gedacht, wie Sprecher/Hörer auf *Geltungsansprüche* reagieren müssen, wenn sie in Kommunikation treten, also Sprechakte ausführen wollen<sup>2</sup>. Die Voraussetzung für kommunikatives Handeln ist die ‚Lebenswelt‘, die als eine Art soziales Apriori gefaßt wird und deren ‚strukturelle Komponenten‘ Kultur, Gesellschaft und Persönlichkeit sind (II/203). Den Lebenswelten gegenüber gelagert sind die zweckrationalen Systeme, die immer mehr auf Lebenswelten übergreifen, so daß HABERMAS von der *Kolonialisierung* der Lebenswelten sprechen kann (II/522).

An dieser knappen Skizze des grundbegrifflichen Rahmens der Theorie kommunikativen Handelns wird deutlich, daß pädagogische Zentralbegriffe wie *Erziehung*, *Bildung* und *Unterricht* nicht vorkommen. Nun hat es Tradition, daß die Kritische Theorie Erziehungsprobleme entweder vernachlässigt oder negativ dramatisiert. HABERMAS räumt zwar mit den waghalsigen Spekulationen einer deterministischen Erziehung auf, der zugetraut wird, das individuelle Über-Ich direkt mit der gesellschaftlichen Herrschaft kurzzuschließen (II/557f., 567ff.). Aber er gelangt selbst nicht zu einem adäquaten Verständnis von Erziehung, und zwar deswegen, weil er seinen grundbegrifflichen Rahmen nicht darauf einstellt. Das gilt für beide Teile seiner Theorie, für den evolutionstheoretischen ebenso wie für den handlungstheoretischen. Im ersten Fall reflektiert er nicht hinreichend auf das, was PARSONS die ‚pädagogische Revolution‘ genannt hat, die zwar Erwähnung findet (II/423f.), in ihrer Bedeutung für die eigene Theorie aber verkannt wird. Im zweiten Fall entwickelt er keinen Begriff ‚pädagogischen Handelns‘, sondern verwendet durchweg den blassen Terminus ‚sozialisatorische Interaktion‘, der keineswegs ein Äquivalent für einen pädagogischen Handlungsbegriff darstellt. Diese Beschränkung ist eigentümlich, weil beide ausgesparten Aspekte der Theorie HABERMAS' in gewisser Weise widersprechen.

2 Die Handelnden können sich auf drei Welten beziehen, die objektive, die soziale und die subjektive Welt. Ihre Äußerungen über diese Welten sind prüfbar, d.h. es sind eigentlich nur *Geltungsansprüche*, zu denen andere Akteure Stellung nehmen können. Ein Handeln aber, das sich auf Geltungsansprüche bezieht, ist in jedem Falle *kommunikatives Handeln*, denn es zielt auf Einverständnis (II/114, 148).

Zunächst zur pädagogischen Lücke in der Evolutionstheorie: HABERMAS versteht die Entwicklung des okzidentalen Rationalismus zweifach, als Rationalisierung und als Emanzipation. Das eine bedingt das andere: Ohne Rationalisierungsprozesse gäbe es keine umfassende Rationalität, also auch keine Chance zur Emanzipation von der „mechanischen Solidarität der Stammesmitglieder“ zur modernen „Kommunikationsgemeinschaft“ (II/126f.). Deren Voraussetzung ist, daß die Weltbilder partikularisiert und rationalisiert worden sind, daß die gesellschaftlichen Werte generalisiert wurden und – *last not least* – daß es zu einer fortschreitenden Individuierung kommen konnte, also zur Ausdifferenzierung einzigartiger Identität und zur Zunahme persönlicher Autonomie (II/127ff.). Diese, von DURKHEIM übernommenen, Annahmen implizieren aber mehr, wenn tatsächlich von der europäischen Neuzeit die Rede sein soll. Individuierung nämlich wird hier von *organisierter* Erziehung abhängig gemacht. PARSONS/PLATT (1973) sprechen in diesem Zusammenhang von der ‚pädagogischen Revolution‘, also dem Aufbau eines pädagogischen Institutionensystems, dessen Aufgabe die gesellschaftliche Bildung ist. Pädagogische Institutionen übernehmen die Distribution, aber auch die Erzeugung gesellschaftlichen Wissens, also die Voraussetzung für jene Individuierung, die von Bildung abhängig gemacht wird. Wissen ist die Voraussetzung für jede Kommunikationsgemeinschaft, wobei moderne Kommunikationsgemeinschaften offenbar nur einen sehr geringen Teil ihres Wissens selbst hervorbringen. Sie sind auf pädagogische Institutionen verwiesen, die die Erzeugung und Verteilung gesellschaftlichen Wissens übernehmen.

Mit DURKHEIM verweist HABERMAS auf die „*Pädagogisierung von Erziehungsprozessen*“ seit dem 18. Jahrhundert. Er spricht in diesem Zusammenhang von einer „*Formalisierung der Erziehung*“, die nicht nur Professionalisierung bedeutete, sondern auch „*die reflexive Brechung der symbolischen Reproduktion der Lebenswelt*“ (II/221). Diese letzte Beobachtung ließe sich als Kommentar zur ‚pädagogischen Revolution‘ des 19. und 20. Jahrhunderts auffassen. Aber diese Spur der Evolution wird nicht weiter verfolgt. Es ist nur sehr abstrakt von kultureller Reproduktion die Rede, die ‚gültiges Wissen‘ (konsensfähige Deutungsschemata) sichert. Sie liefert damit Legitimationen für die Gesellschaft und bildungswirksames Verhalten oder „*Erziehungsziele*“ für die Persönlichkeit. Sie kann scheitern und damit Legitimationskrisen sowie „*Orientierungs- und Erziehungskrisen*“ bewirken. Gelingt sie, erneuert sich gegenüber der Gesellschaft das ‚legitimationswirksame Wissen‘ und gegenüber der Persönlichkeit die ‚Reproduktion von Bildungswissen‘ (II/213ff.). Der für HABERMAS entscheidende Gedanke wird unter dem Stichwort ‚*Kolonialisierung der Lebenswelt*‘ entwickelt: Hier erscheinen Familie und Schule als Bereiche kommunikativen oder verständigungsorientierten Handelns, die in diesem Status von Prozessen der Verrechtlichung und Bürokratisierung bedroht sind. Auch hier kolonialisieren systemische (zweckrationale) Strukturen lebensweltliche<sup>3</sup>.

Die Besonderheit von Schulen aber ist mit dem Hinweis auf lebensweltliche Strukturen und kommunikatives Handeln nicht ausgeschöpft, und zwar weder sozialgeschichtlich noch institutionell. Die Moderne ist ohne Revolution des Erziehungswesens nicht richtig

3 Die Kolonialisierungsthese operiert mit einseitigen Kausalannahmen. Sie rechnet immer nur mit Übergriffen der Systeme auf die Lebenswelten, nie umgekehrt. Aber die Schule wird *auch* verrechtlicht, weil strategisches Elternhandeln verstärkten Einsatz von Gerichten provoziert; und die Bürokratisierung hat *auch* deswegen zugenommen, weil die Lehrer selbst nach formalen Regelungen verlangt haben.

erfaßt. So hat REINHARD BENDIX (1980, Teil II/24ff.) die für die Moderne zentrale Funktion der „intellektuellen Mobilisierung“ vor allem auch als Revolutionierung des Erziehungs- und Bildungssystems beschrieben. Eine solche Revolution setzt pädagogische Theorie voraus, also einen Nexus von progressiver Idee und dynamischer Institutionenentwicklung mit hohem Legitimationsbedarf. Progressive Ideen sind notwendig, um Unwahrscheinliches plausibel zu machen. Die damit in Gang gesetzte Dynamik ist unabgeschlossen. Die Ideen ROUSSEAUS, PESTALOZZIS oder FRÖBELS legitimieren das Erreichte nur unter dem Vorbehalt seiner beständigen Weiterentwicklung. Aber nicht nur die Funktion, auch die Theorie selbst veränderte sich: Die Erziehungstheorie des 18. Jahrhunderts überwand den empirisch-okkasionellen Status und wurde theoretisch-progressiv. Damit wurde ein neues Modell vom pädagogisch geleiteten Menschen möglich, der Bildungsinstitutionen durchlaufen muß, um gesellschaftlich akzeptiert zu werden. Für KANT wird der Mensch zum Menschen *erst durch* Erziehung, nämlich durch institutionell geregelte, ideologisch gesicherte und vom Erfolg bestätigte Initiation in die objektive Kultur, aufgrund deren jene moderne Identität möglich wird, die sich selbst konstituiert, dabei aber auf pädagogische Hilfe verwiesen ist. Wenn die Moderne ernsthaft als *Projekt* begriffen werden soll, dann nur unter der Voraussetzung pädagogischer Institutionen. Sie könnte sonst nicht immer weiterlernen, weil sie die gesellschaftlichen Lernprozesse organisieren muß und nicht einfach der lebensweltlichen Verständigung überlassen kann. Hier liegt eine wesentliche Schwelle der europäischen Neuzeit gegenüber dem Mittelalter und der Antike.

Aber das ist mehr und anderes als Suche nach Verständigung oder egozentrisches Kalkül der Handlungschancen. Bildungsinstitutionen sorgen für Initiationen, d. h. sie sind kein Selbstzweck, aber auch nicht bloße Kommunikationsagenturen. Vielmehr müssen sie für Ausrüstung mit Wissen und Können sorgen, und zwar mit Hilfe von praxisentlasteten Institutionsformen, die gegenüber den natürlichen Institutionen künstlichen Charakter haben. Diese Ausrüstung ist rückgebunden an Konsens, aber sie ist nicht identisch mit der Verständigung darüber, daß Schule *Schule* und nicht alles mögliche sein soll. Die Vermittlung von Wissen und Können folgt methodisch-didaktischen Regeln, die nicht mit Regeln der Verständigung gleichzusetzen sind, obwohl die Vermittlung Konsens zur Voraussetzung hat. HABERMAS ordnet Bildungsinstitutionen umstandslos der Lebenswelt zu, tatsächlich aber liegen sie quer zu seinem grundbegrifflichen Rahmen. Weder sind sie ‚ursprünglich kommunikativ‘ und erst im 20. Jahrhundert von Prozessen der Verrechtlichung und Bürokratisierung bedroht (das übersieht die Tatsache, daß Schulen von Anfang an *unter Aufsicht* standen, also nie verschönte Lebenswelt waren), noch sind Schulen bloß zweckrational und ihres kommunikativen Ursprungs verlustig. Schulen sind Bestandteil eines Systemzusammenhangs, in dem es nicht um Wissenschaft, auch nicht um normative Regulierung oder um authentischen Ausdruck, sondern um Erziehung geht (LUHMANN/SCHORR 1979). Erziehung ist nicht auf Wissenschaft, Kunst und Moral reduzierbar, kann aber auch nicht als bloße Vermittlung der drei Wertsphären aufgefaßt werden. Vielmehr stellt sie eine eigene Wertsphäre dar, die – wie WENIGER (1936) schon früh gesehen hat – in einem eigenen, relativ autonomen Systemzusammenhang etabliert wurde. Das Erziehungssystem verursacht nicht die Moderne, aber es bestimmt eine ihrer Besonderheiten, die Steuerung der Produktion und Distribution von Wissen. Es ist also in einer ganz bestimmten Weise zu kurz gegriffen, wenn als Ergebnis religiöser Rationalisierung die Herausbildung moderner Bewußtseinsstrukturen allein in den Dimensionen Recht und

Moral (I/278) begriffen wird. Zu kurz kommt die Art und Weise der *Herausbildung* selbst, die die Epochen unterscheidet.

Der pädagogische Clou der Moderne liegt nämlich darin, daß die Herausbildung moderner Bewußtseinsstrukturen *institutionell* erfolgt, ohne daß Schulen Ausdruck einseitiger gesellschaftlicher Rationalisierung sind. Pädagogische Institutionen sind auch dann notwendig, wenn die Rationalität der Moderne voll entfaltet werden kann, ja, sie sind *zur* Entwicklung dieser Rationalität unentbehrlich. Die Schule ist mehr als nur die formale Regelung von Bildungsprozessen und gesellschaftlichen Selektionen. Ihre Organisationsformen können sich ändern, aber die inhaltlichen Leistungen sind unverzichtbar. Ohne Schulsystem hätte die Moderne nicht zu dem werden können, was sie ist, nämlich zu einem Projekt zum Weiterlernen. Je weiter dieses Projekt getrieben wird, desto mehr (und nicht etwa weniger) ist es von anspruchsvollen Bildungsprozessen abhängig, die nur noch institutionell verwirklicht werden können. In diesem Sinne kann die Moderne nicht über die Schule hinausgelangen, wenngleich sich Schulformen verändern müssen, wenn neue Rationalitätsformen gesellschaftlich verankert werden sollen. Schulen sind nicht identisch mit Lebenswelten, aber sie sind auch nicht einfach zweckrationale Systeme. Ihre Eigentümlichkeit ist mit dieser Unterscheidung nicht zu fassen, während andererseits die Theorie der Moderne auf die Weiterführung der pädagogischen Revolution verwiesen ist. Daß die Moderne selbst ein Erziehungsprojekt sein könnte, denkt HABERMAS nicht, obwohl die Aufklärungspädagogik eben dies postulierte. Erziehung ist kein Instrument, mit dem man etwas herstellen könnte, aber wie sonst soll die kommunikative *Rationalität* gesellschaftlich verankert werden? HABERMAS beerbt das Grundproblem der Aufklärungspädagogik, aber er nimmt es – wohlweislich – nicht in den Blick. Beides zusammen aber geht nicht: Man kann nicht das Projekt der Moderne fortsetzen (oder gar vollenden!) wollen, ohne gesellschaftliche Lernprozesse zu organisieren, also ohne Konzept gesellschaftlicher Erziehung. Aber die Erziehung in modernen Gesellschaften ist nicht mehr einheitlich zu organisieren, auch nicht in Richtung auf das ‚Grundziel‘ kommunikativer Rationalität.

Erziehung hat nun auch eine handlungstheoretische Pointe, die wiederum KANT sehr genau gesehen hat: Die pädagogische ist nicht einfach die Anwendung der praktischen Vernunft. Sie kann daher mit dem aristotelischen ‚praktischen Syllogismus‘ nicht hinreichend begriffen werden, weil für sie nicht bloß das Verhältnis von Regel und Fall der Regel gilt (BUBNER 1982, S. 260 ff.). Gewiß ist pädagogische Vernunft verwiesen auf Handlungen, aber sie geht in einzelnen Handlungssituationen nicht auf, sondern zeigt sich erst als Ergebnis eines Prozesses. Ihr Problem ist das Verhältnis von Handlung und Prozeß, nicht von Regel und Regelfall. Sie muß einerseits (situativ) *einwirken* und will andererseits (prozessual) *befreien*, sofern sie das Ziel Mündigkeit hat. Damit ist eine grundlegende Paradoxie verbunden, die KANT auf den Begriff gebracht hat: Einerseits ist das Kind als Mensch zu akzeptieren, also frei von jeder Einwirkung, die es verändern will, zu begreifen, andererseits dient die Erziehung als Einwirkung der Entwicklung seines Menschseins, also seiner Freiheit. An dieser Paradoxie arbeitet sich die moderne Pädagogik ab, ohne jedoch den Schlüsselbegriff des „Einwirkens“ je aufgegeben zu haben. Das gilt bei näherem Hinsehen auch für die antipädagogischen Ansätze, die – da sie den Umgang mit dem Kind nicht aufgeben – intentionale Wirkungen nicht vermeiden können, sondern gezielt hervorbringen müssen (LEHMANN/OELKERS 1981).

HABERMAS versteht ‚Einwirken‘ oder ‚Beeinflussen‘ allein von einem teleologischen Handlungsmodell her: Dieses Modell „setzt Sprache als eines von mehreren Medien an, über das die am eigenen Erfolg orientierten Sprecher *aufeinander einwirken*, um den Gegenspieler zu veranlassen, die im eigenen Interesse erwünschten Meinungen oder Absichten zu bilden oder zu fassen“ (I/142). Aber das *pädagogische* Einwirken ist am Erfolg des *Anderen* orientiert. Der Erfolg des Anderen aber geht nicht in dessen situativer Stellungnahme auf. Eben darum handelt der Pädagoge stellvertretend. Er antizipiert Zustände im Anderen, die er mit seinem Handeln initiieren, aber nicht hervorbringen kann. Lehren soll Lernen ermöglichen, und zwar in qualifizierter Form (KERR 1981). Lehren läßt sich nur als Handeln begreifen, als bloße Kommunikation wäre es unmöglich (DAVIS 1977). Man könnte – verallgemeinernd – vom pädagogischen Handeln als ‚riskanter kommunikativer Einwirkung‘ sprechen, aber das wäre beides zugleich, zweckrational und kommunikativ, und weder einzig das eine noch einzig das andere. Auch dieser eigentümliche Handlungsmodus ist in der HABERMASschen Systematik nicht unterzubringen. Am Beispiel des Lehrens (vgl. SCHEFFLER 1973, HAMLYN 1978, PASSMORE 1980) zeigt sich, daß Handeln zugleich auf Wirkung bezogen und *nicht* am eigenen Erfolg orientiert sein kann. Lehren soll Lernen ermöglichen. Von *Lehren* kann dann keine Rede mehr sein, wenn sich das Ziel des Handelns verschiebt und *Verständigung* erreicht werden soll. Wo Verständigung angestrebt wird, können die Diskursteilnehmer nicht zum Objekt pädagogischer Veränderungen werden; die Veränderung von Wissen und Können aber ist Ziel des Lehrens. Lehren organisiert Lernen, also Prozesse intentionaler Veränderung, die Voraussetzung, aber nicht Gegenstand von Verständigungsprozessen sind, bei denen man lernen kann, aber nicht lehren darf, wenn symmetrische Kommunikation stattfinden soll.

Die Metapher des ‚Einwirkens‘ ist zwar alles andere als eindeutig und suggeriert zudem – aus der Sphäre des handwerklichen Herstellens stammend – eine falsche Technizität. Andererseits macht sie sehr wohl auf das Unterscheidende des *pädagogischen* Handelns aufmerksam (OELKERS 1982). Die Beeinflussung von Bildungshorizonten ist als „sozialisatorische Interaktion“ fast verlegen charakterisiert. Erziehen und Unterrichten bedeutet ‚Einwirken‘, aber zum Zweck der Selbstgestaltung des Anderen. Vom handelnden Pädagogen aus gesehen sind die entsprechenden Handlungen *selbstlos*, sie dienen nicht seinem egoistischen Interesse, sondern verfolgen uneigennützige Ziele, eben Anderen bei ihren Bildungsprozessen behilflich zu sein. Für diesen Fall hat HABERMAS keine geeigneten handlungstheoretischen Begriffe zur Verfügung. Er spricht von ‚sozialisatorischer Interaktion‘, was Asymmetrie voraussetzt und sich handlungstheoretisch als Imperative spezifizieren läßt (II/54f.). Imperative sind strategische Handlungen. ‚Sozialisatorische‘ Interaktionen können dann aber, obwohl ausdrücklich vom kommunikativen Bereich Schule und Familie die Rede ist, nicht kommunikativer Natur sein, denn sie sollen auf Kinder *einwirken*, damit deren Sozialisationsprozeß gestaltet wird. Dies wird auch deutlich gesehen: „Die Heranwachsenden“ nehmen „an Interaktionen mit kompetent handelnden Bezugspersonen“ teil. „Unter dem *Aspekt der Sozialisation* . . . dient kommunikatives Handeln der Ausbildung von personalen Identitäten“ (II/208). Aber es bleibt offen, wie dies zu geschehen hat, wenn kommunikatives Handeln der Verständigung und gerade nicht der Einwirkung dient.

Beides zusammen geht nicht: Entweder ‚sozialisatorische Interaktion‘ besteht aus Imperativen, ist also zweckrational, dann kann sie nicht darauf ausgerichtet sein, pädagogische

Wirkungen bei Anderen hervorzubringen; das imperative oder strategische Handeln wäre egozentrisch, hätte dann aber auch keine oder nur ungewollte sozialisatorische Effekte. Oder aber das Handeln ist kommunikativ, dann aber kann es außerhalb des Bemühens um Verständigung keine intentionalen Wirkungen erzielen, denn dazu müßte es in zweckrationales Handeln überführt werden. Wie immer definiert: Sozialisatorische Interaktionen *haben* Wirkungen, sonst bräuchte das Kind daran gar nicht teilzunehmen<sup>4</sup>. Viele dieser Wirkungen können auf bestimmte Intentionen zurückgeführt werden, ohne darum bloß strategisch zu sein. Die Sozialisation des Kindes ist nicht allein mit Teilnahme an Interaktionen zu erklären (DAMON 1982), sondern setzt ein komplexes Verhältnis von Umgangserfahrungen, Handlungen und Umwelteinflüssen voraus (CREMIN 1976), das ohne einen Begriff des ‚pädagogischen Handelns‘ nicht hinreichend konstituiert werden kann.

Pädagogisches Handeln setzt in gewisser Weise Asymmetrie voraus, nämlich die Überlegenheit des einen gegenüber dem anderen auf dem Gebiet, in dem Unterricht erteilt werden soll. Eine Verbindung von *Lehren* und *Lernen* ist nur dann notwendig, wenn ein *Bildungsgefälle* ausgeglichen werden soll. Das schließt symmetrische Beziehungen in der Erziehung nicht aus, denn selbstverständlich besteht die Erziehung *auch* aus Prozessen des Aushandels von Verständigung. In diesem Bereich sind Maximen der Gleichwertigkeit sinnvoll, weil das Kind als Kommunikationspartner akzeptiert werden kann, ohne zugleich erzogen zu werden. In allen den Fällen aber, in denen Wissen und Können vermittelt werden soll, definiert sich das Handlungsfeld asymmetrisch. Der Lehrer muß sich in diesen Fällen als überlegen definieren und auch so verhalten, wenn er sein Handeln legitimieren will. Ohne Überlegenheitsannahme wäre sein Handeln ganz sinnlos. Die Überlegenheit aber ist allein vom Zweck des Handelns, der Vermittlung von Wissen und Können, her zu rechtfertigen. Sie ist funktional für den Fortschritt des Anderen, nicht etwa die Lizenz für pädagogische Machtanmaßung.

Problematisch ist diese Definition eigentlich nur deswegen, weil Erziehung immer mit moralischer Fixierung identifiziert worden ist. Moral aber vermittelt sich durch Umgang (RYLE 1975) oder durch gelebte Teilnahme. Moral ist also nicht etwa *Gegenstand*, sondern *Bedingung* jeder Erziehung. Man kann sich nicht für oder gegen Moral überhaupt entscheiden, sondern erzieht immer unter der Voraussetzung geltender Moral. Andererseits ist die post-traditionale Moral nur noch an Konsens und also an Argumentation gebunden. Moralisches Argumentieren kann sehr wohl Lehrgegenstand sein, denn hier kann es zu jenem Gefälle im Wissen und Können kommen, das konstitutiv ist für pädagogisches Handeln. Moralisches Argumentieren kann moralische Einsicht verbessern, in diesem Sinne gilt die These auch für den Bereich, der gemeinhin mit ‚Erziehen‘ bezeichnet wird, denn das pädagogische Handeln gilt immer der Verbesserung *des Anderen*. Natürlich kann der Erzieher dabei selber lernen, aber nicht das macht den Zweck seines Handelns aus. Pädagogen wären überflüssig, wenn sie bloß noch selber

4 HABERMAS liest das Problem in aller Regel entwicklungspsychologisch: Sozialisatorische Interaktionen haben ihre Auswirkungen (!) auf die Ich-Entwicklung des Kindes (II/570). An der einzigen Stelle, an der eine pädagogische Situation analysiert wird, nämlich WITTGENSTEINS Beispiel, wie ein Schüler lernt, einer Regel zu folgen (II/31f.), fehlt prompt der Aufweis des Wirkungsaspektes. WITTGENSTEINS Schüler aber kann nur lernen, nachdem der Lehrer ihm die Anfangsgründe klar zu machen versucht, d. h. nachdem er – selbstlos – auf ihn eingewirkt hat.



lernen wollten. Dabei kann es freilich keine statusmäßige Überlegenheit der *Moral* des Erziehers (oder des Kindes!) geben. HABERMAS ist zuzustimmen, daß alle moralischen Ansprüche als Geltungsansprüche zu verstehen sind, die Verständigungsprozessen ausgesetzt sind. Aber die Kompetenzen für diese Prozesse sind nicht einfach vorhanden, sondern müssen ausgebildet werden. Diesem Zweck gelten pädagogische Handlungen, die dann aber auch temporäre Asymmetrie im Wissen und Können voraussetzen müssen. Verbesserungen kann es nur geben, wenn es Relationen von Unter- und Überlegenheit gibt. Ohne Überlegenheit anderer gäbe es keine Möglichkeit, das eigene *Nichtwissen* und *Nichtkönnen* zu erfahren und also kein Motiv für Bildungsprozesse.

Diese Unterlegenheitszumutung ist konstitutiv für pädagogische Handlungen, die eben nicht identisch sind mit Dialogen oder mit Diskursen. Gespräche sind das Hauptmedium der Kommunikation, auch und gerade in der Zeit der Erziehung. Aber sie sind dadurch gekennzeichnet, daß sie symmetrisch verlaufen und nur als Fehlform mit Unterlegenheitszumutungen arbeiten. Lehren und Erziehen setzen jedoch Asymmetrie in bestimmten Bereichen voraus, d. h. sie operieren notwendig mit Zumutungen der Unterlegenheit, die keine Didaktik und Methodik verschleiern kann. Aber dies ist nur ihre Voraussetzung, nicht ihr Zweck. Sie gelingen nicht, indem sie Unterlegenheit herstellen, sondern überwinden. Und das gilt auch nur bezogen auf bestimmte Bereiche oder Situationen, nicht etwa für das Kind oder den Erwachsenen schlechthin. Das pädagogische Handeln widerstreitet nicht der Würde des Kindes, sondern versucht, Bildungsprozesse zu initiieren, die das Wissen und Können des Kindes voranbringen.

Diese pädagogischen Überlegungen sind in gewisser Weise lehrreich für die Einschätzung des gewaltigen Unternehmens, die zerbrechliche Rationalität der Moderne in vollem Umfang sichtbar zu machen. Wenn man HABERMAS' Grundunterscheidungen (System versus Lebenswelt; kommunikatives versus zweckrationales Handeln) an einem konkreten Fall, hier: der Pädagogik und ihres Institutionensystems, erprobt, kommen Zweifel darüber auf, wie weit sie tragen. Die Dichotomien fassen diesen konkreten Fall nicht. Sie würden ihn zurechtstutzen, übernehme man sie unbesehen. Andererseits widersprechen wichtige Aspekte dieses konkreten Falles den grundbegrifflichen Annahmen, die HABERMAS vorschlägt. Die Schwierigkeiten mit der HABERMAS-Rezeption in der Pädagogik treten offenbar nicht zufällig auf, und zwar nicht allein aufgrund einer bornierten Wahrnehmung des HABERMASschen Ansatzes (BÜHNER/BIRNMEYER 1982), sondern aufgrund der Anlage dieses Ansatzes selbst.

Man kann das Grundproblem der modernen Pädagogik, die Vermittlung von Handlung und Prozeß, nicht dadurch lösen, daß man den Bezugsrahmen der Problembestimmung wechselt. Die HABERMASsche Philosophie nimmt dieses Problem nicht oder nur verkürzt auf, so daß eine *kritische Erziehungswissenschaft*, die hier ansetzt, die traditionellen Problembestimmungen verliert, aber nicht ersetzen kann. Die Hauptfrage, wie Identität an pädagogische Prozesse gekoppelt möglich ist, kann rekonstruktiv gar nicht beantwortet werden. Die hauptsächliche Schwierigkeit pädagogischen Handelns ist das Verwiesensein auf Zukunft, das unausweichlich ist. Die Pointe der Verlagerung der Problembestimmung besteht darin, daß sie unter der Hand wieder auftaucht. Auch die kritische Erziehungswissenschaft teilt das pädagogische Hauptproblem, aber kann darauf nur eingeschränkt begrifflich reagieren. Auch hier soll durch Einwirkungen Veränderung erreicht, also

Zukunft gestaltet werden. Damit übernimmt man alle traditionellen Probleme der Pädagogik, die im grundbegrifflichen Rahmen aber nicht oder nur beiläufig ausgeworfen werden. Eine Hauptfrage der künftigen Theoriebildung aber wird sein, ob traditionelle Problemdefinitionen als sinnvoll akzeptiert oder als überflüssiger Ballast angesehen werden. Man kann jedoch nicht einfach den Bezugsrahmen der Theorie wechseln und zugleich die traditionellen Schwierigkeiten fortschreiben, ohne in überlegener Weise darauf reagieren zu können. Es ist nicht so, daß die Theorie kommunikativen Handelns die pädagogischen Probleme *besser* lösen würde. Eher werden sie verdeckt, so daß zu hoffen ist, daß die pädagogische Rezeption dieser Theorie weniger leichtsinnig erfolgt als bisher. Dabei ist jenes Sensorium für die Subtilitäten der Theoriegeschichte notwendig, das HABERMAS' Denken allemal auszeichnet.

### *Literatur*

- BENDIX, R.: Könige oder Volk. Machtausübung und Herrschaftsmandat. Teil 1/2. Frankfurt 1980.
- BUBNER, R.: Handlung, Sprache und Vernunft. Grundbegriffe praktischer Philosophie. Neuausgabe mit einem Anhang. Frankfurt 1982.
- BÜHNER, B./BIRNMEYER, A.: Ideologie und Diskurs. Zur Theorie von JÜRGEN HABERMAS und ihrer Rezeption in der Pädagogik. Frankfurt 1982.
- CREMIN, L. A.: Public Education. New York 1976.
- DAMON, W.: Zur Entwicklung der sozialen Kognition des Kindes. Zwei Zugänge zum Verständnis von sozialer Kognition. In: W. EDELSTEIN/M. KELLER (Hrsg.): Perspektivität und Interpretation. Beiträge zur Entwicklung des sozialen Verstehens. Frankfurt 1982, S. 110–145.
- DAVIS, B.: Why Teaching isn't Possible. In: Educational Theory 27 (1977), S. 304–309.
- ÉHRARD, J.: L'idée de nature en France dans la première moitié du 18<sup>e</sup> siècle. Thèse pour le doctorat ès-lettres. Tome I/II. Paris 1963.
- HABERMAS, J.: Philosophisch-politische Profile. Frankfurt 1971.
- HAMLIN, D. W.: Experience and the Growth of Understanding. London, Henley, Boston 1978.
- KERR, D.: The Structure of Quality in Teaching. In: J. F. SOLTIS (Ed.): Philosophy of Education. Eightieth Yearbook of the National Society for the Study of Education. Chicago/Ill. 1981, S. 61–93.
- LEHMANN, TH./OELKERS, J.: Liberalismus, Ideologiekritik und Antipädagogik. In: Z. f. Päd. 27 (1981), S. 105–125.
- LUHMANN, N./SCHORR, K. E.: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart 1979.
- OELKERS, J.: Intention und Wirkung. Vorüberlegungen zu einer Theorie pädagogischen Handelns. In: N. LUHMANN/K. E. SCHORR (Hrsg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt 1982, S. 139–194.
- OELKERS, J.: Erziehen und Unterrichten. Grundbegriffe der Pädagogik in analytischer Sicht. Darmstadt 1983.
- PARSONS, T./PLATT, M.: The American University. Cambridge/Mass. 1973.
- PASSMORE, J.: The Philosophy of Teaching. London 1980.
- RAVIER, A.: L'éducation de l'homme nouveau. Essai historique et critique sur le livre de l'Émile de J.-J. ROUSSEAU. Tome I/II. Lyon 1941.
- RYLE, G.: Can Virtue be Taught? In: R. F. DEARDEN/P. H. HIRST/R. S. PETERS (Eds.): Education and Reason. Part 3 of Education and the Development of Reason. London, Boston 1975, S. 44–57.
- SCHAEFFLER, I.: Philosophical Modes of Teaching. In: Ders.: Reason and Teaching. London 1973, S. 67–81.
- WENIGER, E.: Zur Geistesgeschichte und Soziologie der Pädagogischen Fragestellung. Prolegomena zu einer Geschichte der pädagogischen Theorie. In: Bildung und Erziehung, Jg. 1936, H. 6, S. 363–374.

### *Anschrift des Autors:*

Prof. Dr. Jürgen Oelkers, Hochschule Lüneburg, Postfach 2440, 2120 Lüneburg